

EL CURRÍCULUM Y LOS SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA ENSEÑANZA PARA LA JUVENTUD

Fernando Marhuenda¹

Almudena A. Navas²

Míriam Abiétar³

Resumen

Este artículo toma como referencia el estudio de las transiciones profesionales porque implican más que educación y que empleo por separado. Porque tienen una visión de la educación en un sentido más amplio, como formación para la vida. Los datos a los que nos referiremos y el ejemplo concreto que manejaremos al hablar de reformas curriculares es el de la secundaria en España en las tres últimas décadas, así como los debates actuales en torno a esta etapa que se muestra crucial no sólo para la juventud sino también para la discusión política sobre las funciones reservadas a la educación secundaria en la actualidad, en relación con las reformas neoliberales del mercado de trabajo así como también las reformas neoconservadoras sobre la educación que necesita la población en general. Pese a estas reformas y a las discusiones ideológicas, cabe tener en cuenta la desafección que una porción cada vez mayor de la juventud siente hacia el sistema educativo en esta etapa, y que ninguna de las reformas recientes en España ha sido capaz de contrarrestar. Cabe preguntarse por las alternativas para la incorporación a la vida adulta, para seguir el curso de las transiciones, cuando el sistema educativo no parece ser ya la referencia relevante que fue en el pasado.

Abstract

This paper draws on research upon occupational transitions because they allow us to address youth and the curriculum better than considering education and employment separately, because they entail a broader sense and refers to life experience. The data and the examples we will use when discussing curricular reforms are those of secondary education in Spain in the past three decades. We will also consider current debates about this level of education which has shown crucial for young people as well as for the political meanings and roles expected from secondary education. This cannot be done without considering the wider context of neoliberal as well as neoconservative reforms of both labour market and education systems. Aside from such reforms and ideological debates, there is no doubt that an increasing amount of young people shows disaffection towards secondary school and none of the recent reforms in Spain has proved able to counteract it. We need to question about alternative educational paths to enter adult life, to follow the course of transitions when the educational system is not any longer the unique reference it used to be.

¹ marhuend@uv.es. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia (UV).

² Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia (UV).

³ Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia (UV).

El sentido de la educación en la transición a la vida adulta

La educación para la juventud adquiere sentido por ser una cuestión clave en la transición a la vida adulta. Partimos de la definición de juventud como un tramo biográfico que supone un proceso hacia la autonomía económica y la emancipación familiar, es decir, de transición profesional y familiar (Casal et al., 2006; Jacinto, 1999). Esto supone incidir en la importancia del itinerario educativo de los jóvenes, que va a ser un recorrido determinante en su biografía. Entendemos por itinerario el recorrido realizado por la persona dentro del sistema educativo; tiene, por lo tanto, un carácter retrospectivo y, además, es un condicionante del proceso biográfico de las personas. De este modo, nos situamos en el sentido que tiene la educación en el momento de salida del sistema educativo, es decir, en la transición profesional de los jóvenes, y en consecuencia, en su transición a la vida adulta.

Si entendemos la transición profesional como un proceso de formación e inserción laboral que culmina con el logro de un empleo que posibilite la autonomía y la emancipación de las personas cabe tener en cuenta que este proceso no tiene por qué ser estable, sino que se puede desarrollar en diferentes etapas y a través de diversas aproximaciones al mercado de trabajo. Partiendo de esta idea y de varios estudios realizados, desde el GRET (<http://grupsderecerca.uab.cat/gret/>) se proponen seis modalidades de transición teniendo en cuenta dos ejes: de las inserciones simples a las complejas y de las precoces a las tardías (Gráfico 1).

De las seis modalidades nos interesan especialmente tres, ya que se caracterizan por una formación corta, una cualificación simple y/o porque los sujetos se hayan quedado fuera de los circuitos de formación (Casal et al., 2006: 39-40):

“b) *Trayectorias obreras*: identifica una inserción laboral que se desarrolla de forma rápida porque supone formación escolar corta, pero con un techo muy definido y corto de calificaciones profesionales; la aceleración en la inserción laboral va muy ligada a pautas de emancipación familiar precoz (ya sea por movilidad geográfica, o por nupcialidad precoz).

e) *Trayectorias de precariedad*: identifican itinerarios de jóvenes que son más bien simples en formación y cualificación profesional; la particularidad está dominada por un mercado laboral muy precario: comprende tanto a gente con poca formación como a jóvenes que tienen titulaciones altas pero que han tenido que asumir ajustes a la baja y escasas posibilidades de promoción profesional; la precariedad no viene definida sólo por el tipo de contrato sino por la forma de vulnerabilidad en el trabajo (riesgo de paro y por poca acumulación profesional).

f) *Trayectorias erráticas o de bloqueo*: identifican itinerarios de jóvenes que por razones diversas quedan durante muchos años fuera de los circuitos de la formación y del trabajo; en todo caso los ingresos provienen de tareas de economía no legalizada; el paro crónico y la baja ocupabilidad tienden a hacerse continuos o permanentes. Este tipo de trayectorias (igual que las de adscripción familiar) tampoco son posibles de recoger debidamente en términos

de representación estadística por razones muy obvias.”

Partir de esta clasificación nos es útil para pensar en el sentido de la educación para los jóvenes principalmente por dos aspectos: en primer lugar, destacamos que los itinerarios educativos son los mejores discriminadores de las posibles transiciones de los jóvenes, lo que nos hace pensar en la importancia de la formación reglada en su proceso biográfico; en segundo lugar, pensamos que hay un gran número de jóvenes que se encuentran en situación de riesgo debido a la baja cualificación; tal y como expondremos en el siguiente apartado. Ambos aspectos justifican la necesidad de otros espacios educativos más allá del escolar, así como una mejora del espacio escolar que lo haga más atractivo para la juventud, para así mejorar sus transiciones a la vida adulta.

De hecho, la tendencia en la evolución del mercado de trabajo, al menos en España, nos advierte de un aumento relevante de las trayectorias precarias y desestructuradas que va parejo con la disminución de las trayectorias obreras, por una parte, y con la prolongación desmesurada en el tiempo, en relación con el pasado, de las trayectorias de aproximación sucesiva que pasan cada vez más a solaparse con las trayectorias precarias.

En este sentido hay quienes, como Standing (2013), sostienen que la precariedad es un rasgo definitorio de las relaciones laborales que la economía globalizada trae consigo, hasta el punto de identificarlo como un nuevo grupo o clase social, que cuestiona el valor que los dos últimos siglos atribuyeron al empleo estable como elemento central en las relaciones laborales y, por consiguiente, en la configuración de la estructura social.

La situación de los jóvenes

En el planteamiento de cualquier reflexión sobre juventud es necesario diferenciar este concepto del de jóvenes. Así, mientras que juventud remite a una condición social, en este caso a la naturaleza del proceso juvenil, basada en la transición profesional y familiar; el concepto de jóvenes remite a la situación en un contexto y momento concreto, por lo que es cambiante en función de dónde y cuándo nos situemos (Casal, 2011). Por este motivo, vamos a partir de la descripción de la situación actual de los jóvenes; conocer esta realidad puede ayudarnos a plantear el sentido de la educación para la juventud.

En primer lugar, presentamos los problemas y demandas de los jóvenes españoles presentados en el “Libro Blanco. Políticas de Juventud en España 2020” (2013). Esta información nos acerca a conocer la situación de los jóvenes a partir de su opinión; algo que puede ser útil para valorar el sentido que pueda tener el *currículum* dirigido a ellos.

Ante la pregunta de los dos principales problemas de la sociedad española, el mayor número de respuestas (73,5% como primera respuesta, 29,1% como segunda) señalan el empleo, el paro y la crisis. La educación se sitúa en quinto lugar (2,5% como primera respuesta; 7,4% como segunda) (Libro Blanco. 2013:87); lo que nos hace pensar que el problema no es tanto la formación, sino más bien la situación y estructura del mercado de trabajo al que van a acceder. Antes de señalar la educación, los problemas que se destacan son: la política, los políticos y los partidos; las creencias, valores e ideologías; y el alcohol, drogas y tabaco. Cabría pensar de qué manera se afrontan estas cuestiones en la formación de los jóvenes, considerando que son temas que les preocupan y que, además, tienen relevancia en su transición a la vida adulta por lo que suponen en relación a la política y a la participación en la sociedad.

Ahora bien, la educación sigue siendo importante como “protección” ante posibles transiciones precarias, teniendo en cuenta que los grupos con más cualificación tienen menos dificultades en sus inserciones profesionales. De hecho, tal y como se presenta en el Informe 2012 - Juventud en España (Moreno y Rodríguez, 2013:124), las tasas de paro disminuyen a medida que aumenta el nivel de formación alcanzado.

Al concretar la pregunta a los problemas que preocupan personalmente (ibid., 2012:88); el empleo, el paro y la crisis sigue estando como primera respuesta (con un 61% como primera), mientras que la educación y los estudios es la segunda (11,5%). En este caso, al concretar a problemas personales, la vivienda ocupa el tercer lugar. Destacamos este dato porque remite igualmente a la transición a la vida adulta, teniendo en cuenta que la transición familiar es otro de los aspectos que la define. Por lo tanto, los problemas de acceso a la vivienda se convierten en significativos al hablar de la situación actual de los jóvenes. Con todo, destacamos empleo y educación por ser las cuestiones que afectan directamente a la transición profesional.

Para continuar con la descripción de la situación actual de los jóvenes vamos a basarnos, en segundo lugar, en los datos ofrecidos desde diferentes fuentes. Describir la situación actual de los jóvenes en España supone tener en cuenta tanto su situación educativa como la laboral. En referencia a la primera, ya un estudio del Injuve (Alfonso, 2001) ponía de relieve, hace más de una década, la problemática del fracaso escolar. Partiendo de los datos de Eurostat vemos cómo el desempleo juvenil ha aumentado considerablemente en los últimos años, consolidándose “como una tendencia estructural” (Moreno y Rodríguez, 2013: 159). Esta tendencia ha sido especialmente intensa en los últimos años: 41,6% en 2010, 46,4% en 2011 y, finalmente, 55,2% en 2012 (Eurostat, 2013).

De las conclusiones expuestas por el “Informe 2012. Juventud en España” (Moreno y Rodríguez, 2013), nos interesa especialmente la relativa a los niveles formativos de los jóvenes:

El desempleo ha afectado fundamentalmente a los jóvenes con niveles formativos intermedios bajos y a los de menor edad. Los datos de la EPA y del IJE 2012 confirman que a mayor nivel de estudios menor desempleo, aunque el desempleo se ha incrementado de forma sustancial también entre los jóvenes con estudios superiores (Ibíd., 2013:160).

Estos datos muestran un panorama complejo para la situación de la población en general y de los jóvenes en particular (Castel, 1997) así como en nuestro país (Alonso, 2001). Su situación laboral se asocia bien al desempleo o bien a condiciones de precariedad laboral. Aspectos como la temporalidad, la duración determinada, el trabajo a tiempo parcial, la economía sumergida, etc., son formas de ocupación que afectan principalmente a los jóvenes (Albaigés, 2004). Si bien es cierto que parte de estas características se han asociado tradicionalmente al empleo juvenil por ser los jóvenes los que se inician en el mundo laboral, es decir, los que están en procesos de aprendizaje y experimentación (Recio, 2010), es en los momentos de crisis cuando este sector de la población se ve más afectado y sufre una mayor precarización, como ya pusieron de manifiesto estudios sobre juventud y transiciones en épocas precedentes de crisis así como más recientemente (Adame, 2012; Pallisera, 2012;

Salvà, 2012; Sonnet, 2012; Tugores y Casero, 2012). Con todo, queda en primera línea la situación de fragilidad y vulnerabilidad de los jóvenes en el mercado de trabajo:

(...) hay que tener presente que la tasa de paro juvenil tiene un comportamiento cíclico muy pronunciado. Así, en períodos de expansión, los jóvenes se ven más beneficiados por la creación de ocupación; pero, en cambio, en períodos de recesión se ven afectados más negativamente por la destrucción o no creación de puestos de trabajo (...). Este hecho constata que los jóvenes ocupen los lugares más frágiles del mercado- situados en la periferia del proceso productivo, con menos cualificación y protección de los convenios colectivos, de la legislación laboral y de los sindicatos- (...) (Albaigés, 2004:7).

Las diferentes perspectivas desde las cuales enfocar la crisis del mercado de trabajo muestran varias problemáticas: desde la falta de puestos de trabajo y la precariedad hasta el papel que juega el trabajo como valor central en nuestra sociedad y en la inserción social de los sujetos. La transición profesional es parte de la construcción de la identidad de los jóvenes como adultos y la formación académica adquiere una importancia fundamental, siendo el punto de partida y uno de los elementos determinantes de este proceso.

La situación laboral de los jóvenes se caracteriza por la precariedad y vulnerabilidad, condiciones que aumentan en el caso de los jóvenes con una menor cualificación. En su caso, el itinerario educativo parece dirigirles hacia una situación de riesgo laboral mayor que la de aquellos jóvenes con un recorrido educativo más prolongado. Por lo tanto, vemos que la educación se convierte en un factor clave en la comprensión de la situación de los jóvenes que han de llevar a cabo su transición a la vida adulta.

Junto a esta valoración sobre la situación laboral de los jóvenes, vamos a destacar otros dos datos (Eurostat, 2013) respecto a su situación educativa. En primer lugar, los relativos al abandono temprano. Estos datos hacen referencia a las personas de 18 a 24 años que han alcanzado un nivel ISCED de 0 a 3c. Del año 2008 al 2012 la evolución de este porcentaje ha descendido del 31,9% al 24,9% (Gráfico 1).

Podemos ver que el abandono temprano es cada vez menor, si bien aún es lo suficientemente importante como para pensar en la necesidad de recursos educativos, teniendo en cuenta la importancia de la educación para la transición a la vida adulta de los jóvenes (Fernández, 2010). Este decrecimiento no tiene otro motivo que el impacto de la crisis financiera que se ha traducido en una fuerte destrucción de empleo, lo que ha provocado una retención mayor en el sistema escolar ante la falta de alternativas así como una reincorporación al mismo de jóvenes adultos que lo habían abandonado y que se encuentran ahora ociosos.

En segundo lugar, junto a los datos sobre el abandono temprano, presentamos la evolución en los últimos años del porcentaje de personas de 25 a 34 años con un nivel educativo ISCED 2 o menos (los niveles 0-2 hacen referencia a: educación infantil, educación primaria y al primer ciclo de secundaria). Considerando la correspondencia entre nivel educativo y situación laboral, estos datos nos pueden servir de referencia para ver la necesidad de formación de este sector de la sociedad. Destacamos que la cifra se ha mantenido estable en los últimos cinco años en torno al 35-36% (gráfico 2), lo que conduce a

pensar en que un importante porcentaje de personas tiene una baja cualificación que, siguiendo con lo comentado anteriormente, va a condicionar el tipo de transiciones profesionales que van a poder llevar a cabo. Es más, dadas las edades de las que estamos hablando ya, podemos considerar a estas personas como jóvenes adultas que se encuentran en situación de trayectorias precarias o desestructuradas; siguiendo el esquema propuesto por Casal (2006), conforme avanza la línea del tiempo si no se alcanzan las expectativas la transición comienza a inclinarse hacia ninguna parte, que es lo que refleja la expresión repetida por tantas personas paradas de larga duración, “quiero trabajo de lo que sea”. Conforme más tiempo se encuentra una persona joven en una trayectoria precaria, más posibilidades hay de que caiga en una trayectoria desestructurada.

Estos datos, junto con los comentados anteriormente en relación al mercado de trabajo, nos sitúan ante la pregunta por el sentido que puede tener actualmente la educación para los jóvenes teniendo en cuenta no sólo las demandas que plantean sino, también, los datos que reflejan un importante porcentaje de abandono temprano y, en relación a esto, de una situación educativa caracterizada por una baja cualificación.

Al hablar de la situación de los jóvenes en la sociedad actual, consideramos también las políticas de juventud, las desarrolladas de manera específica para este sector de población. A grandes rasgos, podemos diferenciar las políticas nucleares (también llamadas integrales o de transición), es decir, las dirigidas a facilitar la transición a la vida adulta; de las afirmativas (o periféricas) que, como su nombre indica, sin las que se dirigen a afirmar la condición juvenil, “a los jóvenes en tanto que son jóvenes”.

Pensamos que tanto la educación como el empleo, se enmarca dentro de las políticas nucleares. Situarlos como política nuclear supone incidir en la importancia que tiene en la biografía de los jóvenes, así como tener en cuenta las cuestiones que repercuten de manera directa en su proceso de transición a la vida adulta. Es decir, partir de la situación de los jóvenes supondría hacer unas políticas de juventud más adecuadas.

Esta diferenciación puede sernos también útil para pensar en el contenido y el sentido de la educación para los jóvenes. El tipo de programas (oferta, contenido,...) que se priorice va a dar cuenta de hacia dónde se enfoca el interés en la formación de los jóvenes, así como “el joven” que se prioriza, es decir, el joven que se pretende conseguir a través de las políticas de juventud. Como ejemplo reciente en relación a las transiciones profesionales, podríamos pensar en el fomento del “joven emprendedor”, un discurso que se dirige a determinados sectores, no a todos.

Por tanto, creemos que las políticas de juventud son un elemento clave para conocer la situación de los jóvenes en la sociedad, ya que puede ser útil para destacar no sólo las cuestiones que les definen, sino también las respuestas que se presentan desde diferentes instituciones.

El diseño del curriculum en la secundaria

Los programas educativos, tal cual los conocemos, son fruto de una tradición que se ha ido adaptando sólo muy lentamente a las condiciones de la sociedad. Así lo pone de manifiesto Lundgren (1992) en un trabajo, ya clásico, que indica lo limitado del alcance de las reformas curriculares en una perspectiva temporal amplia, en tanto no se produzca un cambio de código curricular.

Así pues, el código curricular actual, vigente desde el final de la Segunda Guerra Mundial, es previo a la aparición de la juventud como categoría sociológica que, desde entonces, ha devenido un objeto de estudio específico. Desde esta perspectiva, tal vez este hecho, así como las transformaciones radicales que está sufriendo el mercado de trabajo en términos de relaciones laborales, podrían apuntar a la necesidad de producir un cambio de código curricular.

En tanto éste tenga lugar, algo que no parece ser el caso de momento, como han puesto de manifiesto Cuadra y Moreno (2005), tal vez valga la pena tomar más en cuenta como referencia la situación vital de los jóvenes en la actualidad, tratando de dar respuesta a esa creciente desafección por la institución educativa en su etapa secundaria. Esto supone ir más allá de los programas que tienen como objetivo facilitar la orientación y la toma de decisiones de los jóvenes (Santana *et al.*, 2010), supondría estar mucho más atentos a los mecanismos de selección curricular, a la oferta educativa que se articula en la etapa de educación secundaria y a su capacidad para responder satisfactoriamente a las demandas y preocupaciones de los jóvenes, a que cada cual esté en condiciones de encontrar algo valioso. En definitiva, es la eterna cuestión del debate curricular, la articulación concreta que se plasma en el contenido que una sociedad juzga que tiene valor en cada momento y lugar.

La interpretación a este problema en las dos últimas décadas en España no ha escapado al debate entre la diversificación y la homogeneización de la oferta, entre la segregación y la comprensividad, y ha dado lugar a respuestas diversas, ya dentro de la misma etapa de educación secundaria obligatoria, como han sido los Programas de Garantía Social (Marhuenda, 1998), las Unidades de Formación e Inserción Laboral (Rogerio y Gordo, 2006), los Programas de Cualificación Profesional Inicial (García, 2013; Giménez y Marhuenda, 2012) y algunas otras medidas (Adaptaciones Curriculares Individualizadas, Programas de Diversificación Curricular, programas contrato, PROA, PASE, etc.) que en cada una de las Comunidades Autónomas han ido ampliando las modalidades de oferta de selección y organización del currículum todavía dentro del periodo obligatorio de la educación secundaria y que han permitido a más jóvenes permanecer dentro del sistema si bien estaban recibiendo una educación distinta tanto en términos de cantidad de conocimientos como de su complejidad, dificultad y relevancia (García, 2012). Estamos hablando aquí de una diferencia que pone en cuestión que el derecho a la educación de todos los jóvenes sea satisfecho en los mismos términos en función de la modalidad de educación obligatoria que se esté cursando, ya que hemos podido identificar diferencias sustanciales que afectan no sólo a cuánto se enseña sino también a con qué grado de profundización, amplitud y dificultad y, por supuesto, a cuánto tiempo se le dedica a los distintos contenidos.

En definitiva, el problema de la selección curricular consiste, como ya hemos explicado con detalle (Marhuenda, 2000) en la determinación de cuál es el mínimo común cultural que se ha de garantizar en aras de satisfacer de forma igualitaria el derecho a la educación, o bien si la satisfacción del derecho exige o conlleva una alteración de una cultura mínima compartida en la sociedad actual, sin que esto suponga una alteración sustancial en la forma de atender al derecho. Es un problema vinculado a la obligatoriedad de la educación, ya que una vez se supera el periodo obligatorio nadie discute la segregación de ofertas que reflejan las vías académicas que son una prolongación en la actualidad de la educación de las élites en el pasado y las vías profesionalizadoras, una oferta más reciente orientada desde sus orígenes, como pusiera de manifiesto Ebert, a la formación general de las clases trabajadoras.

Si bien es cierto que en el pasado más reciente se aprecia una tendencia en los países europeos a confundir ambas vías, aportando elementos de las unas a las otras y procurando encontrar para ambas una posibilidad de continuar la formación más allá del periodo de la juventud. Así pues, no es extraño encontrar contenidos que contribuyen a la formación

cultural amplia en la formación profesional postobligatoria, como tampoco lo es que haya contenidos de corte profesionalizador en los bachilleratos. En cualquier caso, no cabe duda de que es la formación profesional la que más ha acrecentado la apertura de los sistemas educativos a la sociedad por medio, principalmente, de las prácticas en empresa, que dan cabida a los agentes sociales en el diseño, implementación y evaluación de la formación (Marhuenda, 2012). En el caso de España, el carácter obligatorio de las prácticas (formación en centros de trabajo) en todos los títulos de formación profesional reglada, por una parte; la ampliación a otras modalidades (la formación profesional dual más recientemente; las prácticas no laborales en la formación para el empleo no reglada) ha producido un efecto de saturación de los agentes sociales y también ha contribuido a mejorar el prestigio de la formación profesional. También en América Latina (Abdala, 2004) se ha producido un fenómeno similar, sobre todo en la expansión de la oferta no reglada de formación para el trabajo, en parte vinculada al desarrollo económico de la región.

El caso concreto de la formación para el empleo como oferta educativa de carácter no reglado ha significado la mayor expansión de oferta educativa no escolar que, además, con frecuencia y a lo largo y ancho del planeta va vinculada a un esfuerzo, tal vez tímido y no siempre acertado, de proveer de educación a una población que se ha ido quedando al margen del sistema educativo conforme los sistemas educativos han ido aumentando el periodo de la escolarización (Bernad y Molpeceres, 2006; Molpeceres, 2004). Se trata de ofertas que tienen como eje la formación para el empleo, la preparación para un ejercicio profesional habitualmente de bajos niveles de cualificación (ya que la formación profesional reglada es la que proporciona la capacitación adecuada para niveles superiores) y que los acompaña de otra variedad de ofertas educativas que ni están directamente vinculadas al trabajo ni tampoco a la formación básica y sin embargo proporcionan una educación valiosa (Gil, 2011; Santos, 2010), si bien ya no directamente vinculada a la transmisión cultural más tradicional o, por emplear un lenguaje cada vez más extendido, al desarrollo de competencias instrumentales básicas.

Entre estas ofertas dirigidas a personas jóvenes descolgadas de los sistemas educativos encontramos algunos programas y contenidos que, ahora sí, la investigación muestra que parecen proporcionar otro tipo de saberes, conocimientos y atenciones educativas que resultan apropiados, relevantes y formativos para los jóvenes que acuden a esas medidas (Cobacho y Pons, 2006; García, 2006; Hirschler, 2010; Zacarés y Llinares, 2006; Zacarés, Ruiz y Llinares, 2004). En estos programas se puede encontrar formación para el empleo, como eje vertebrador de la oferta que se articula en torno a las transiciones al trabajo como una clave, todavía nuclear, dentro de las transiciones a la vida adulta; pero que se acompaña de una formación orientada al fomento del conocimiento de uno mismo, de la expresión comunicativa en sus distintas manifestaciones también artísticas, en el fomento de un disfrute del tiempo libre que sea productivo y no sólo consumista y que persigue también preparar a la juventud para capacitarla para la producción cultural y no sólo para su adquisición.

El desarrollo del *currículum* en la secundaria

En la sección anterior nos hemos detenido en la pregunta curricular principal: qué contenido es el de más valor para incorporarlo a un programa de estudios en un momento dado. En esta sección nos detendremos en la organización de las condiciones orientadas a la transmisión cultural, en la organización de la enseñanza, entendida ésta en sentido amplio como los procesos de desarrollo del *currículum* que comprenden la toma de decisiones que facilita o dificulta la propia transmisión cultural.

En este sentido, uno de los debates más importantes a los que se ha asistido en las últimas décadas y detrás del cual está la capacidad del sistema educativo de responder a las demandas de la sociedad en un momento dado y a la población a la que atiende en particular, la gente joven, por otro lado; es el debate en torno a la autonomía del centro educativo y al retroceso que las dos últimas décadas ha experimentado esta posibilidad mediante el retorno de un fuerte empuje centralizador, facilitado a su vez por las evaluaciones externas que se han incorporado a los procesos educativos (Gimeno, 2013). En definitiva, lo que está en juego es la posibilidad de que un equipo docente esté en condiciones de responder adecuadamente a la población a la que atiende, es decir, que pueda organizarse democráticamente (Uztarroz, 2011; Darling-Hammond, 2001), de modo que los equipos educativos se impliquen de una forma u otra con la organización para la que trabajan, con su misión y objetivos pero también con sus destinatarios (Bernad y Molpeceres, 2006). Tras este debate se esconde no sólo la capacidad de respuesta de los centros a los jóvenes sino, también, cómo los sistemas educativos controlan el trabajo docente y sus posibilidades mismas de ejercer profesionalmente y no en cuanto que proletarios de la educación.

Una segunda clave que afecta al desarrollo del *currículum* es la disputa entre la especialización de la oferta y la posibilidad de dar cabida a la participación del alumnado y de la comunidad (Gil, 2012) en esa toma de decisiones. Así lo han reclamado algunos (Martínez, 2001, 1999, 1995) que ven cómo los centros escolares niegan estas posibilidades a quienes son sus destinatarios justamente en unas edades en las que empiezan a disfrutar de experiencias de ejercicio autónomo que son, en sí mismas, formativas ya que contribuyen al desarrollo de su identidad en distintas dimensiones de la vida, así como de la ciudadanía, a encontrar su lugar en la sociedad, de una manera mucho más amplia. Y justamente el espacio en el que tienen que encontrar los apoyos sobre los que educarse es el que más se resiste a darles esa oportunidad.

Todas estas cuestiones que afectan no ya al contenido sino a su organización (integración, yuxtaposición, complementariedad), a los espacios de optatividad que se extienden más allá del tronco común, a la secuencia con que se presentan y a los requisitos de acceso a los mismos; decisiones también relativas a la organización de las enseñanzas, a la distribución horaria, a la disposición de los espacios en los que ésta tiene lugar (San Fabián, 2011; Rogero, 2011), a los agrupamientos de estudiantes (Cobacho y Pons, 2006; Marhuenda, 1998; Rogero y Gordo, 2006); al papel de las tutorías y la importancia de disponer de figuras de adultos que sean referencias positivas y atentas a su desarrollo personal (García, 2006); una forma de estar en las aulas que no responde ya a una enseñanza frontal en la que la transmisión profesor-alumno es la única forma de trabajar (Uruñuela, 2011) y que da cabida, por fin, a agentes externos a la escuela si bien son miembros de la comunidad educativa que, a partir de experiencias como el aprendizaje servicio o las comunidades de aprendizaje (Munté et al., 2011) se convierte en un concepto que empieza a cobrar un significado mucho más rico y más apropiado para que la educación consiga los objetivos que se propone.

A pesar de los avances que la práctica educativa muestra, principalmente en los alrededores del sistema educativo (y la educación secundaria obligatoria, a su término, se encuentra cada vez más en esa posición, de bisagra para la continuación de la educación reglada pero, también, de zona de salida hacia la vida adulta, en una transición que, como hemos visto en la primera parte del artículo, cada vez es más prolongada, incierta y costosa); el área en la que todavía no se han visto reflejados estos avances es la evaluación de los aprendizajes: Sigue dominando una evaluación sumativa allí donde la formación conduce a la certificación de los saberes formalizados, el reino de la escuela y de la administración educativa. No se ha alcanzado el punto en el que la evaluación de aprendizajes y saberes vaya más allá de la certificación de los saberes escolares. Ni siquiera los enfoques recientes de

formación basada en competencias, que parecen relegar la transmisión cultural de los procesos educativos como algo del pasado, se han adentrado en la certificación de los aprendizajes relevantes para la vida. Lo cual, por otra parte, permite abordar su educación desde una perspectiva mucho más centrada en la persona, precisamente en esta época en la que la expansión mal entendida de la formación a lo largo de la vida, lejos de los principios de la educación permanente tal cual se planteó en los años Sesenta del pasado siglo, se presenta como una invasión de la formación en todos los ámbitos de la vida, colonizando el tiempo de trabajo, igual que el tiempo de ocio, como tiempo susceptible de aprendizaje y de ser sometido a procesos formativos.

Sentidos de la educación para la juventud

Tras la revisión que hemos realizado de los procesos de transición de los jóvenes en la actualidad, de las respuestas escolares y de las nuevas respuestas educativas que se les ofrecen, tanto en términos de contenidos como de condiciones en que tiene lugar la enseñanza, queremos cerrar el artículo prestando atención a las disputas de fondo en torno a la transformación que pueda afectar a la enseñanza, a lo que se esconde detrás de la resistencia a que se produzca un cambio de código curricular, como apuntábamos más arriba.

La primera de estas disyuntivas está en la presión que tanto desde posiciones conservadoras como progresistas hay para polarizar las posturas entre diferenciación y comprensividad. La diferenciación de ofertas educativas, que es tolerada en la educación postobligatoria, parece un tabú, al menos para posturas progresistas, cuando nos encontramos dentro de la escolaridad obligatoria. Sin embargo, la comprensividad no equivale a uniformidad. Es el papel de la institución escolar como monopolio de la educación lo que está en juego tras este debate. Y, por supuesto, su capacidad para dar respuesta al derecho de aprender de todos y cada uno de los jóvenes obligados a acudir a la escuela. Es su capacidad para alentar un proceso de aprendizaje y formación a lo largo de la vida, con posterioridad al logro de los certificados formales. La atención a la diversidad es el complemento necesario para fomentar políticas comprensivas de escolaridad. Pero como se puede apreciar en ejemplos a los que nos hemos referido más arriba, opciones como los Programas de Cualificación Profesional Inicial (impartidos desde entidades locales y sin ánimo de lucro además de desde Institutos de Educación Secundaria), las unidades de escolarización externa o las prácticas consentidas por algunos miembros de la inspección educativa de salvaguardar la educación aunque esta suceda fuera de un centro de enseñanza oficial parecen indicar que ese monopolio está cada vez más próximo a su fin.

Una segunda disyuntiva afecta a la tensión entre la expansión de la escolaridad, manifestada y reiterada en los documentos oficiales y en las posiciones políticas; y la tendencia a la selección cada vez más restrictiva para según qué modalidades de educación que parecen ya próximas a la educación de personas adultas. Combinar expansión y selección no tendría que ser problemático siempre que hubiese oportunidades de intercambio entre unas y otras vías, que las elecciones durante la juventud no cerrasen oportunidades posteriores en la vida adulta. Vías que fueran transitables y no simplemente formales, evidentemente. Esta disyuntiva esconde otra mucho más sangrante y que se ha recogido con detalle en la primera sección de este artículo: La que se da entre universalización de la educación, su generalización, que es la manifestación de la voluntad de los adultos, y el rechazo que ampliación genera entre los jóvenes y las consiguientes tasas de abandono escolar, temprano o no, que se producen ante la pérdida de legitimidad que la institución escolar va acumulando (Dubet, 2010). Si se pretende que la juventud permanezca en la institución escolar en alguna de sus modalidades ésta ha de ser capaz de ofrecerles algo de valor y de ofrecérselo de forma

significativa, buscando nuevas formas de abordar la relación entre profesorado y alumnado que mantengan el carácter diferenciado de cada uno de estos dos roles adaptándolos a una época que se ha ido transformando y que ya no corresponde con el modo de hacer de la institución escolar.

La tercera disyuntiva, la última a la que nos referimos aquí, tiene que ver con la apertura de la educación a nuevos contenidos y formas de hacer y comportarse, por una parte, y lo que esto supone de colonización de espacios y tiempos vitales de las personas. El mejor lugar en el que puede estar un joven para ver satisfecho su derecho a la educación, como ponen de manifiesto tantos estudios, es la institución escolar. Pero la construcción de la identidad de los jóvenes, el paso de la adolescencia a la vida adulta, la transición de la formación al trabajo, sea cual sea, no tiene en la escuela ni en la formación una vía obligada de paso. Sólo es posible la incorporación a la vida adulta mediante el ejercicio mismo, en cuanto que persona adulta, de capacidades y responsabilidades en las que se ha de funcionar autónomamente y sin tutelas, sin acompañamiento, sin depender de otros adultos que estén en condición jerárquicamente superior. Ese tránsito se da mejor cuando una persona empieza a desarrollar por sí misma la evaluación de sus comportamientos, saberes y necesidades, cuando la madurez se va alcanzando, cuando, en definitiva, se va poniendo límite a la juventud. Y, sin embargo, en las tres últimas décadas hemos asistido atónitos a una prolongación de la juventud. La educación para la gente joven ha de llegar a término, ha de conducir al cierre de los procesos educativos en un momento dado, que permitan a la persona manejarse en la vida adulta.

REFERENCIAS

ABDALA, E. (2004). Formación y empleabilidad de jóvenes en América Latina. En Molpeceres, M.A.(coord.): Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo. Montevideo: Cinterfor, pp. 17-66.

ADAME, T.; OLIVER, M.; SALVÀ, F.; PUIGGRÒS, A. (2012): "Itinerarios de la educación secundaria al empleo en formación profesional: perspectiva biográfica". Póster presentado en el Seminario Internacional Transiciones a la vida adulta en las sociedades del conocimiento: presentes y futuros de los y las jóvenes con bajo nivel educativo. Mallorca, 2012.

ALBAIGÉS, B. (DIR.); SISTO, V. Y ROMÁN, J.A. (2004): Crisi del treball i emergència de noves formes de subjectivitat laboral en els joves. Barcelona: OCJ.

Alfonso, J.M. (coord.)(2001): Fracaso escolar. Revista de Estudios de Juventud, Madrid: INJUVE.

ALONSO, L. E. (2001): Trabajo y posmodernidad: el empleo débil. Madrid: Fundamentos.

BERNAD, J.C. Y MOLPECERES, M. A. (2006). Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo. En Revista de Educación, 346,

CASAL, J. (2011): Las rupturas del acceso a la vida adulta: juventud. Cambio generacional y vínculo social. Comunicación presentada en el Seminario Internacional sobre Investigación en Juventud, Cambio Generacional y Vínculo social. México: UNAM.

CASAL, J.; GARCÍA, M.; MERINO R.; QUESADA M. (2006): "Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición". En Papers. Revista de Sociología, 79. 2006, pp. 21-48.

CASTEL, R. (1997): La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Barcelona: Paidós.

COBACHO, F. Y PONS, J. (2006). Jóvenes en desventaja y cohesión social. En Revista de Educación, 341, pp. 237-258.

COLL, J. (2007): "Actualitat de les polítiques afirmatives" en Joventut i polítiques de joventut, 25 aportacions, pp.41-46. Col.lecció Documents de Treball, Sèrie Igualtat i Ciutadania, 9. Barcelona: Diputació de Barcelona.

CUADRA, E. Y MORENO, J. M. (2005): "¿Qué currículo prepara mejor para un futuro incierto?" en Cuadernos de Pedagogía, 347, 60-66.

DARLING-HAMMOND, L. (2001): El derecho de aprender. Barcelona: Ariel.

DUBET, F. (2010). Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

<http://www.debats.cat/sites/default/files/debats/pdf/decadencia-institucio-escolar.pdf>

Eurostat(2013):Unemploymentstatistics.http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Unemployment_statistics

FERNÁNDEZ, M.; MENA, L.; RIVIÉRES, J. (2010): Fracaso y abandono escolar en España. Barcelona: La Caixa.

GARCÍA, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. En Revista de Educación, 341, pp. 197-212.

GARCÍA, J. (2012): El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. Trabajo de investigación de tercer ciclo. Valencia: UVEG, documento no publicado.

García, M. (2013): Absentismo y abandono escolar. Madrid: Síntesis.

Gil, G. (2012). Me dicen que les importo pero yo no veo cómo. En Gil, G.; López, A. y MUÑOZ, L.B. (coords.): Jóvenes y ciudad. Espacios de relación y protesta Valencia: Area.

GIL, P. (2011). Cuál es el papel de la educación: ¿ofrecer valores o formar trabajadores? En Documentación Social, 163, pp. 15-34.

GIMÉNEZ, E. Y MARHUENDA, F. (2012). Fracaso, absentismo y abandono escolar. En Manzanares, A. (coord.): Temas educativos en el punto de mira. Madrid: Wolters Kluwer, pp. 187-220.

GIMENO, J. (2013): En busca del sentido de la educación. Madrid: Morata.

HIRSCHLER, S. (2010). Proyectos de inserción sociolaboral en España y Alemania desde el punto de vista de los participantes. En Revista de Educación, 351, pp. 163-184.

JACINTO, C. (1998). ¿Qué es la calidad en la formación para el trabajo de jóvenes de sectores de pobreza? Un análisis desde las estrategias de intervención. En C. Jacinto, C. y M. T. Gallart, M.T. (Eds.) (1998): Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables. Montevideo: Cinterfor/OIT.

LIBRO BLANCO. Juventud en España 2020 (2012). Versión borrador (en línea) : http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Youth/Spain/Spain_LibroBlancoJuventud2022.

- LUNDGREN, U.P. (1992): Teoría del curriculum y escolarización. Madrid: Morata.
- MARHUENDA, F. La organización de las enseñanzas en los Programas de Garantía Social. En Martínez, I. y Marhuenda, F. (1998): La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social. Valencia: UVEG, pp. 97-123.
- MARHUENDA, F. (2000). Didáctica general. Madrid: De la Torre.
- MARHUENDA, F. (2012). La formación profesional: logros y retos. Madrid: Síntesis.
- MARTÍNEZ, J. B. (2001): La participación democrática del alumnado en los centros de educación secundaria. En Revista de Educación, 326, pp. 277-296.
- MARTÍNEZ, J.B. (1999): La participación de los alumnos en los procesos de formación. En Ortega, J.A. y Lorenzo, M. (coords.). Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas: una mirada a la realidad educativa Iberoamericana desde Andalucía. Granada: Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ, J. B. (1995): ¿Tiene el alumnado posibilidad o derecho de realizar innovaciones? En Manzano, P. (coord.). Volver a pensar la educación. Madrid, Morata.
- Molpeceres, M.A.(coord.)(2004). Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo. Montevideo: Cinterfor.
- MORENO, A.; RODRÍGUEZ, E.(2013): Informe de la Juventud en España 2012. Madrid: Injuve.
- MUNTÉ, A.; SERRADELL, O. Y FLECHA, R. (2011). Las comunidades de aprendizaje. En Documentación Social, 163, pp. 145-160.
- PALLISERA, M.; VILÀ, M.; FULLANA, J.; JIMÉNEZ, P.; CASTRO, M.; MARTÍN, R.; MONTERO, MARIO; GÓMEZ, C. (2012): "La transición a la edad adulta y vida activa de jóvenes con discapacidad intelectual. Análisis de los procesos y propuestas de cambio". Póster presentado en el Seminario Internacional Transiciones a la vida adulta en las sociedades del conocimiento: presentes y futuros de los y las jóvenes con bajo nivel educativo. Mallorca, 2012.
- RECIO, (2010): " La situación laboral de los jóvenes". En Romaní, O. (Coord.) (2010): Jóvenes y riesgos. Barcelona: Editorial Bellaterra.
- ROGERO, J. Y GORDO, J. L. (2006). La experiencia de las Unidades de Formación e Inserción Laboral de la Comunidad de Madrid. En Revista de Educación, 341.
- ROGERO, J. (2011). Las limitaciones del proceso de inclusión: fracaso, abandono y desobediencia. En Documentación Social, 163. Pp. 35-62.
- SAN FABIÁN, J.L. (2001). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. En Revista de Educación, 356, pp. 41-60.
- SALVÀ, F. (2012):Jóvenes sin empleo y con bajo nivel educativo diez años después de finalizar la educación obligatoria: itinerarios, impacto de la crisis y escenarios de futuro. Conferencia presentada en el Seminario Internacional Transiciones a la vida adulta en las sociedades del conocimiento: presentes y futuros de los y las jóvenes con bajo nivel educativo. Mallorca, 2012.
- SANTANA, L.; FELICIANO, L. Y CRUZ, A. (2010). El programa de orientación educativa y sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en Educación Secundaria. En Revista de Educación, 351, pp. 73-106.

SANTOS, M. A. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. En Revista de Educación, 351, pp. 23-48.

SONNET, A. (2012): “Fomentar la ocupabilidad de los jóvenes desfavorecidos. Aportaciones de los estudios comparados de la OCDE”. Conferencia presentada en el Seminario Internacional Transiciones a la vida adulta en las sociedades del conocimiento: presentes y futuros de los y las jóvenes con bajo nivel educativo. Mallorca, 2012.

STANDING, G. (2013): El precariado. Una nueva clase social. Barcelona: Pasado & Presente.

TUGORES, M. Y CASERO, A. (2012): “Nivel educativo y empleo: una comparativa intergeneracional”. Póster presentado en el Seminario Internacional Transiciones a la vida adulta en las sociedades del conocimiento: presentes y futuros de los y las jóvenes con bajo nivel educativo. Mallorca, 2012.

URUÑUELA, P. M. (2011). Lo que realmente sucede en las aulas. En Documentación Social, 163, pp. 161-178.

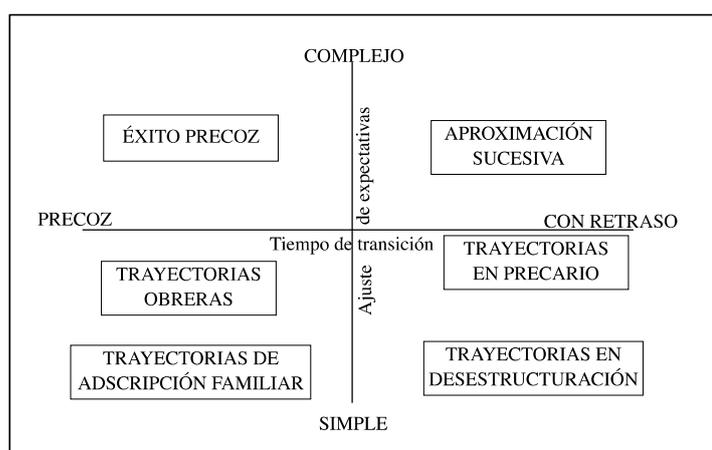
UZTARROZ, J. (2011). Las escuelas democráticas. En Documentación Social, 163.

ZACARÉS, J.J., RUIZ, J.M. Y LLINARES, L. (2004). Identidad, orientación hacia el trabajo y proyecto vital de los jóvenes participantes en Programas de Garantía Social. En Molpeceres, M.A.(coord.): Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo. Montevideo: Cinterfor, pp. 17-66.

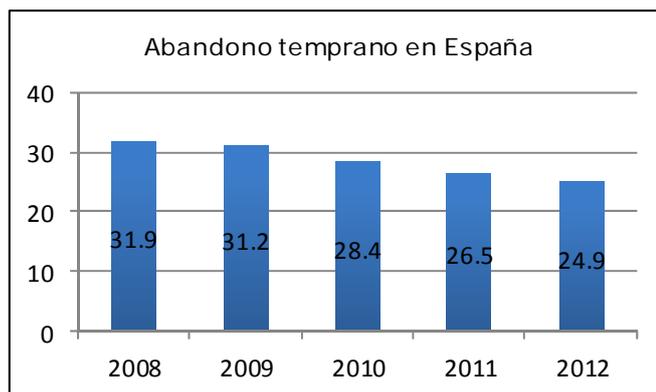
ZACARÉS, J.J. Y LLINARES, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. En Revista de Educación, 341, pp. 123-148.

Índice de esquema y gráficos

- Esquema 1: Modalidades de transición a la vida adulta (Casal et al., 2006:39)



- Gráfico 1: Abandono temprano en España. (Eurostat, 2013)



- Gráfico 2: Situación educativa de las personas de 25 a 34 años en España. (Eurostat, 2013)

